

Brumlik, Micha

Zur Zukunft pädagogischer Utopien

Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992) 4, S. 529-545



Quellenangabe/ Reference:

Brumlik, Micha: Zur Zukunft pädagogischer Utopien - In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992) 4, S. 529-545 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-139708 - DOI: 10.25656/01:13970

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-139708>

<https://doi.org/10.25656/01:13970>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 38 – Heft 4 – Juli 1992

I. Thema: Pädagogische Utopie

- 525 HEINZ-ELMAR TENORTH
Kritik alter Vision – Ende der Utopie? Zur Einleitung in den Themenschwerpunkt
- 529 MICHA BRUMLIK
Zur Zukunft pädagogischer Utopien
- 547 HANS-ULRICH GRUNDER
Anarchistische Erziehung und das Ende der Utopie
- 575 ANDREAS GRUSCHKA
Die Pädagogik läßt sich nicht abwählen – Das Verhältnis von bürgerlicher und sozialistischer Pädagogik nach dem Ende der DDR

II. Diskussion

- 599 ROLF ARNOLD
Universitäre Berufsbildungsforschung „auf dem Prüfstand“ – Anmerkungen zur Denkschrift der DFG-Senatskommission „Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland“
- 613 MANFRED ECKERT/JOACHIM KLOSE/GÜNTER KUTSCHA/JÖRG STENDER
Ausbildungserfahrungen und Weiterbildungsbereitschaft – Aus einer Längsschnittbefragung von Ausbildungsabsolventen

III. Besprechungen

- 635 KLAUS PRANGE
Leo Roth (Hrsg.): Pädagogik – Handbuch für Studium und Praxis
- 638 HEINER ULLRICH
Klaus Plake: Reformpädagogik. Wissenssoziologie eines Paradigmenwechsels

- 642 PETER DUDEK
Wilfried Breyvogel (Hrsg.): Piraten, Swings und Junge Garde. Jugendwiderstand im Nationalsozialismus
- 645 HANS SCHEUERL
Erich Weniger: Erziehung, Politik, Geschichte. Politik, Gesellschaft, Erziehung in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik
Erich Weniger: Lehrerbildung, Sozialpädagogik, Militärpädagogik. Politik, Gesellschaft, Erziehung in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik
Erich Weniger: Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik

IV. Dokumentation

- 651 Pädagogische Neuerscheinungen

Contents

I. Topic: Pedagogical Utopia

- 525 HEINZ E. TENORTH
Introduction
- 529 MICHA BRUMLIK
On the Future of Pedagogical Utopia
- 547 HANS-ULRICH GRUNDER
Anarchist Education and the End of Utopia
- 575 ANDREAS GRUSCHKA
Pedagogics May Not Be Voted Out – The relation between bourgeois
and socialist pedagogics after the end of the GDR

II. Discussion

- 599 ROLF ARNOLD
University Research On Vocational Training “Put to the Test” – Ob-
servations on the memorandum by the senate commission of the
German Research Foundation (DFG) on “Research on vocational
training at German universities”
- 613 MANFRED ECKERT/JOACHIM KLOSE/GÜNTER KUTSCHA/JÖRG STENDER
Training Experiences and Readiness to Partake in Further Education
– A longitudinal inquiry among graduates

III. Book Reviews

635

IV. Documentation

651

MICHA BRUMLIK

Zur Zukunft pädagogischer Utopien

Zusammenfassung

Im Ausgang von PLATONS Theorie der Pädagogik wird eine handlungstheoretische Konzeption des Neuen nach DURKHEIM, WEBER und MEAD skizziert.

Das Neue, um das es jeder Pädagogik gehen muß, kann keine ausgemachte Utopie, sondern nur das unverwechselbare Neue eines jeden neugeborenen Individuums sein. In HANNAH ARENDTS Theorie der Natalität liegt dazu ein noch nicht entfalteter Theoriekern vor.

Das Gewährwerden der Begrenztheit der Ressourcen löste den Schock aus; die Unwiderleglichkeit aller Vorwürfe, die gegen jede Form eines verwirklichten Sozialismus erhoben wurden, vertieften ihn und die Einsicht, daß es jenseits von parlamentarischer Demokratie und Marktwirtschaft jedenfalls auf absehbare Zeit keinen gänzlich anderen gesellschaftlichen Zustand zum Besseren geben werde, besiegelte den antiutopischen Schock. Andererseits: Eines der stärksten Schlagworte wider technokratische Utopien bediente sich einer Art umgekehrter pädagogischer Utopie: „daß wir die Welt von unseren Kindern nur geliehen hätten“ appellierte an schonungsvolles Verhalten, daran, die Zukunft gerade dadurch wenigstens offen zu halten, daß man die gegebenen Möglichkeiten, sie jetzt schon zu gestalten, nicht rückhaltlos ausnutzt.

Soweit scheint sich – im besten Sinn – pädagogisches Denken unter Berufung auf die allen pädagogischen Prozessen eigene zeitliche Bestimmtheit dem Katzenjammer politischer Utopien entziehen zu können. Pädagogische Prozesse, die stets auf Entwicklung und Vervollkommung zielen und dabei doch immer aufgrund ihrer gebotenen Offenheit und ihres Respekts vor der Autonomie der Edukanden auf die inhaltliche Prägung von Zukünften verzichten, scheinen das genaue Gegenteil politischer Utopien zu sein, die sich ganze Gesellschaftssysteme bisweilen ins kleinste Detail, gelegentlich auch nur in konstitutionellen Grundzügen ausmalen. Gilt also für die Pädagogik Entwarnung? Hat nicht schon die Entdeckung des Alltags, die besonnene Auseinandersetzung mit der Last der großen Hoffnungen, die Konzentration auf professionelle pädagogische Kompetenz, die Abkehr vom revolutionären Berufsalltag und die Wiederentdeckung des Eigensinns derer, die da erzogen werden müssen, den utopischen Überschwang der späten sechziger und frühen siebziger Jahre – die Hoffnung, durch emanzipatorische Erziehung die Menschen so aus ihren so-

zialisationsbedingten Zwängen zu lösen, daß sie als befreite Menschen dann auch die Gesellschaft zum Besseren wenden würden – gründlich gedämpft?

Damit könnte der Pädagogik als jener Wissenschaft, der – als sie sich gerade erst in eine sozialwissenschaftliche Disziplin zu wandeln begann – sofort die ganze Last gesellschaftlicher Reform aufgebürdet, und die folgerichtig als erste ernüchtert wurde, erneut eine Leitfunktion zukommen. Sie könnte das Beispiel einer Wissenschaft geben, die mit einem begründeten praktischen Interesse, belehrt durch Scheitern und empirische Forschung, alltagsnah und skeptisch, gleichwohl unverdrossen an jenen Ideen festhält, die aufzugeben kein erkennbarer Grund besteht: Das Heranbilden mündiger Menschen im Geiste einer universalistischen Moral. Daß die Binnenstruktur dieses Bildungsprozesses, getragen von Einsichten etwa SCHLEIERMACHERS und KORCZAKS, stets so gehalten sein müsse, daß in ihm die Gegenwart des sich bildenden Subjekts niemals seiner ja immer nur hypothetischen Zukunft geopfert werden dürfe, scheint mittlerweile ohnehin Allgemeingut zu sein. Die Pädagogik, so lassen sich diese einleitenden Bemerkungen resümieren, ist also für einen Zeitgeist des Abschieds, der Abklärung und der Ausnüchterung gut gerüstet. Sie hat ihren Katzenjammer ebenso hinter sich wie ihre großen Aufbrüche: Bildungsreform, antiautoritäre Erziehung, antikapitalistische Jugendarbeit und emanzipatorische Erwachsenenbildung . . . Die Mühlen des Alltags haben sich all dessen bemächtigt, manches wurde zermahlen, manches erhielt sich und hat zur Reform und Meliorisierung pädagogischer Praktiken und Institutionen beigetragen.

Gleichwohl: konsequent zu Ende gedacht, mag diese Einstellung nicht recht behagen und dies dürfte nicht nur den unverdrossenen Verfechtern einer „wahren Subjektwerdung“ des Menschen jenseits des Kapitalverhältnisses so gehen. *Irgendwie* will das Gefühl nicht weichen, daß ein pädagogisches Handeln, das sich ganz und gar den Aufgaben des Tages, der Gegenwart, den Menschen, so wie sie stehen und gehen, überläßt, etwas verfehlt oder vielleicht auch nur übersieht, sich am Ende selbst mißversteht. Gewiß könnte dieses Gefühl nicht mehr sein als lediglich eine tiefverwurzelte, unbegründete Intuition, ein Vorurteil, das endlich zu verwinden, eine Denkgewohnheit oder -unart, die zu destruieren längst überfällig ist. Die Pädagogik als eine Disziplin, die dem Zeitgeist, den Moden und den Halbwertzeiten ihrer Nachbardisziplinen ohnehin übermäßig ausgesetzt ist, sollte jedoch aus ihrer ebenso wechselhaften wie kurzen Geschichte als sozialwissenschaftliche Disziplin gelernt haben, daß vorschnelle Abschiede mindestens so unproduktiv sind wie überhastete Übernahmen und noch eine Weile bei der Frage der Utopie verweilen. Denn es läßt sich ja nicht leugnen: die pädagogische Utopie, sie gehört seit PLATON über ROUSSEAU und SCHILLER bis zu DEWEY, NEILL, MAKARENKO, ja bis zur Programmatik emanzipatorischer Erziehung konstitutiv und unauslöschlich nicht nur zur historischen Tradition, sondern auch zur systematischen Ausstattung eines Denkens, das der Bildung gilt.

Bei der Frage der Utopie zu verweilen, soll hier weder bedeuten, sich der inhaltlichen Utopien pädagogischer Provinzen ein weiteres Mal zu vergewissern und die in ihnen unabgegoltenen gesellschaftlichen Verheißungen zu dechiffrieren, noch gar, eine eigene, letzte, wenn auch bescheidene Utopie zu entwerfen – und sei es auch nur die einer kompetenztheoretisch untermauer-

ten, empirisch überprüfbaren Idee von Mündigkeit der Individuen in einer formaldemokratischen Gesellschaft.

Vielmehr will ich bei dem Gedanken der Utopie so verweilen, daß ich noch einmal auf die Zeitlichkeit von Bildungsprozessen zurückkomme und untersuche, inwieweit das seit PLATON anhängige Programm pädagogischer Utopien in einer bestimmten Zurichtung der allen Bildungsprozessen eigenen zeitlichen Struktur besteht. *Tatsächlich* – so lautet die im folgenden ansatzweise zu entfaltende These – *sind Bildungsprozesse ein hervorragender, ja geradezu ein extremer Fall dessen, was sich als die „Entstehung des Neuen“ bezeichnen läßt und was z. B. in der Soziologie – im Unterschied zu bestimmten Strömungen der Philosophie – erst in allerjüngster Zeit zum Thema wurde* (OEVERMANN 1991, 267f.).

In Bildungsprozessen geht es um das Entstehen des Neuen in seiner ausgeprägtesten Form, nämlich in der Form von Individualitäten, ja von Individuen – womöglich besteht das Problem pädagogischer Utopien darin, dem Prozeß des Entstehens dieses Neuen aus durchaus honorigen Gründen nicht trauen zu können und deshalb eher auf dessen Herstellung zu setzen. Oder um es in vertrauteren Begriffen auszudrücken: Ob das Neue, das jede Individualität ist, in einem Prozeß der *Praxis* entsteht, oder in einem Prozeß der *Technik* hergestellt werden kann, ist die Frage, an der sich die Möglichkeit pädagogischer Utopien bemißt. Zu klären ist also, was „Entstehung des Neuen“ heißen kann, bzw. wie sich pädagogisches Denken von Anfang auf jenes Neue, Andere und Bessere bezogen hat, um das es ihm ja stets ging. Sofort wird deutlich, daß wir uns bei der Klärung dieser Frage auf außerordentlich morastigem Gelände bewegen: Der harte Zugriff bestimmter Kritik bestehender Zustände ist damit ebenso aufgegeben, wie das Gelände überprüfbarer empirischer Annahmen verlassen, die Gefahr, über leere Allgemeinheiten, gar über das Sein des Menschen zu schwafeln, unübersehbar nahe, Warnlampen wider theoretische, disziplinäre und methodologische Untugenden leuchten rechts und links auf. Gleichwohl, wenn die Zukunft – und sei es auch nur als theoretische Kategorie – noch eine Chance haben soll, scheint es unumgänglich, über den Gedanken der Utopie hinaus noch einmal der Kategorie des „Neuen“ nachzudenken – und sei es nur deshalb, weil allzu viele Utopien letzten Endes in nichts anderem bestanden, als in der Wiederaufnahme von Althergebrachtem.

Ich versuche im folgenden, noch einmal die klassische Form pädagogischer Utopien an ihrem ersten und prägnantesten Beispiel herauszuarbeiten, nämlich an PLATONS „Staat“ (1). Im Kontrast zu dieser Grundfigur wird die Leistung der neueren Sozialwissenschaft bei der Konzeptualisierung des „Neuen“ deutlich. EMILE DURKHEIM, MAX WEBER und GEORGE HERBERT MEAD haben in unterschiedlichen materialen und methodologischen Untersuchungen das „Entstehen des Neuen“ zu verstehen gesucht. Ihre sozialwissenschaftlichen Versuche erklären zum großen Teil auch noch das, was von biblisch apokalyptischer Tradition als das unüberholbar, unvordenklich Neue behauptet wird (2). Im Gegenzug zu PLATON und in kritischer Übernahme mancher lebensphilosophischer Motive, die auch das Werk von WEBER, DURKHEIM und MEAD durchdringen, hat HANNAH ARENDT eine Theorie der „Natalität“, der Geburtheit und des Neuen konzipiert, die als Grundlage einer nachutopistischen, zukunfts offenen Bildungstheorie fungieren kann.

HANNAH ARENDTS handlungstheoretisch konzipierte Theorie der Natalität stellt dann – so meine abschließende These – jenes Bindeglied dar, das eine zukunfts offene Theorie der Bildung mit einer strukturellen Theorie des Entstehens von „Neuem“ im Bereich der Sozialität, also von Emergenz verknüpft (3). Mehr, als den Gedanken des „Neuen“ theoretisch festzuhalten, scheint in einer Zeit, in der alle materialen Utopien diskreditiert sind, weder möglich noch nötig. Nicht zuletzt zeichnet sich wirklich Neues übrigens dadurch aus, daß wir es nicht verfügen können.

I.

„Ist es möglich, daß etwas gerade so ausgeführt werden kann, wie es beschrieben wird? Oder liegt es in der Natur der Tat, daß sie weniger das wahre Wesen trifft als die Rede, wenn es einem auch nicht so scheint? ...“ (PLATON 1990 a, S. 443).

Mit dieser Frage des Sokrates an seinen Gesprächspartner im fünften Buch der „Politeia“ wird das die abendländische Geschichte bis heute bestimmende Thema der Verwirklichung des Utopischen zum ersten Mal angeschlagen. Ob ein Staat, der in seiner Verfaßtheit Ausdruck einer absoluten Gerechtigkeitsidee sein soll, auch Wirklichkeit werden und bleiben kann, ist die leitende Frage dieses Buches. Daß die Idee der Gerechtigkeit in einer nicht beliebigen Verfassung ihren Ausdruck finden müsse, hat PLATON zuvor in aller Detailgenauigkeit dargelegt und ausgemalt. Der hier entworfene Wächterstaat, aus dem aufreizende Musik verbannt ist, und in dem in Weiber- und Gütergemeinschaft bedürfnislos und asketisch lebende Wächter über das Wohl der Stadt wachen, ist weniger als eine konkrete Utopie und mehr als nur eine regulative Idee. Daß eine solche Stadt weder umstandlos-kurzfristig noch gar vollständig zu erlangen sei, ist der kritische Vorbehalt, den PLATON selbst erhebt und zwar gerade in der Absicht, so viel wie möglich aus dem Gedanken dieser Utopie zu verwirklichen: „Dazu also zwingt mich nicht, gerade wie wir es in der Rede durchgegangen, zeigen zu müssen, daß es ebenso in allen Stücken auch in der Tat werde; sondern wenn wir nur imstande sind zu finden, daß ein Staat der Beschreibung so nahe wie möglich eingerichtet wäre, wollen wir uns schon rühmen gefunden zu haben, was du forderst, daß dies wirklich werden könne“ (ebd.).

Für die Pädagogik, vielleicht auch für die Erziehungswissenschaft ist damit ein zentrales Problem erstmals artikuliert. Welchen Beitrag kann und soll pädagogisches Handeln bei der Gestaltung menschlichen Lebens, bei der Verbesserung der Formen menschlichen Zusammenlebens, bei der Verwirklichung einer Idee des Guten spielen? PLATON jedenfalls bürdete die ganze Last der Verwirklichung einer Idee der Gerechtigkeit sozialisierendem und bildendem, kurz pädagogischem Handeln auf: „Also laß uns dreist auch für den Menschen festsetzen, wenn einer seiner Natur nach nur gegen Angehörige und Bekannte sanftmütig sein soll, müsse er auch philosophisch und lernbegierig sein? – Das wollen wir festsetzen – Also philosophisch und eifrig und rasch und stark muß uns von Natur sein, wer ein guter und tüchtiger Wächter der Stadt sein soll – Auf alle Fälle gewiß ... – So sei uns also dieser beschaffen. Auf welche Weise

aber sollen uns solche auferzogen und gebildet werden? Und gehört uns wohl auch diese Untersuchung zur Sache, um das zu finden, weshalb wir alles andere betrachten, nämlich auf welche Weise Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit im Staat entstehe ... Komm also, und als wenn wir uns bei voller Muße etwas erzählten, laß uns die Erziehung dieser besprechen“ (ebd., S. 153).

Die schon im zweiten Buch der „Politeia“ herausgehobene Stellung der Erziehungsproblematik unterstreicht, daß PLATON die ganze Last der Verwirklichung der Idee des Guten pädagogischem Handeln aufbürdet. Aufgrund eigener politischer Erfahrungen und wohl auch aus Einsicht in die Untauglichkeit von Zwang und Gewalt bei der Einrichtung des Guten – und entgegen allen Gerüchten aus Skepsis gegen eine aufgenötigte Erziehungsdiktatur – verwirft PLATON jede Form eines unerbetenen oder ungewollten Rates an Menschen, die an Einsichten nicht um ihrer selbst willen interessiert sind. Diese im „Siebten Brief“ immer wieder unterstrichene Haltung (PLATON 1990b, S. 387) vergrößert freilich die Last, die pädagogisches Handeln zu tragen hat, hat es doch ganz alleine jene Aufgabe zu lösen, die die philosophische Einsicht in das Wesen des Guten gestellt hatte: „Schließlich mußte ich an allen heutigen Städten erkennen, daß sie insgesamt eine schlechte Verfassung haben – denn was ihre Gesetze betrifft, ist nahezu unheilbar, wenn nicht eine wunderbare Planung auf glückliche Umstände trifft – und ich mußte zum Lobe der wahren Philosophie sagen, daß allein sie es ist, die einsehen läßt, was alles im städtischen Bereich gerecht ist und im Privaten. Daher“ – so endet eine zentrale Passage im „Siebten Brief“ – „werden die Generationen der Menschen nicht vom Elend erlöst, bevor entweder die Klasse der auf rechte und wahrhafte Art Philosophierenden an die städtischen Ämter gelangt oder die der Machthaberin den Städten durch göttliche Fügung wahrhaft zu philosophieren beginnt.“ (PLATON 1990b, S. 373).

Verdient diese Konzeption den Namen einer Utopie? Ist das Bauen auf pädagogisches Handeln zu ihrer näherungsweisen Verwirklichung als zwingend ausgewiesen?

Für ERNST BLOCH, dessen Urteil sich in der Frage der Utopie als unverzichtbar erweist, unternahm PLATON nichts weniger, als den utopischen Trieb aufzunehmen und dessen freiheitliche Richtung in einem durchdachten und reaktionären Programm umzukehren (BLOCH 1976, S. 562). Dabei richtet sich BLOCHS Kritik in erster Linie wider PLATONS konkrete Vorschläge – die Frage, warum die platonische Konzeption im einzelnen zu derartigen Verfassungsvorschlägen führen konnte, fällt bis auf eine kurze Bemerkung unter den Tisch. Auch BLOCH ist aufgefallen, daß PLATONS Staatsidee einer Anthropologie der menschlichen Seelenkräfte entspricht, deren naturgewollte Entsprechung eben der durch Erziehung verwirklichte Idealstaat ist.

Eigenartigerweise aber wird das harsche Urteil über PLATON gegen Ende des „Prinzips Hoffnung“ nicht nur zurückgenommen, sondern – auf einer vermeintlich prinzipielleren Ebene – geradezu aufgenommen und umgekehrt, erscheint PLATONS Idealismus der realen Ideen doch geradezu als erste Formulierung dessen, was BLOCH selbst als einen objektiv-teleologischen Prozeß zum Besseren hin verstand: „Von daher, von der obersten Idee des Guten her (PLATON nennt sie, selber nicht ohne Zweckursache, sein wichtigstes Lehrstück) will sich sowohl PLATONS reformatorische Tätigkeit begründen, samt der

hierarchischen Utopie, wie seine folgenreiche Gleichsetzung von immer höherer Vollkommenheit mit immer seienderem Sein und umgekehrt“ (ebd., S. 992).

Indem es ERNST BLOCH unterließ, dem eigentümlichen Widerspruch zwischen einer von ihm *inhaltlich* abgelehnten Utopie und ihrer gleichwohl akzeptierten systematischen Begründung in einem seiner Meinung nach dynamischen objektiven Idealismus nachzuspüren, hat er jene systematische Frage übergangen, deren Antwort zugleich die Auflösung eines zentralen Rätsels von BLOCHS eigener politischer Philosophie hätte erbringen können: Wie war es möglich, daß sich der Philosoph der gelehrten Hoffnung, der denkende Prophet einer besseren Welt, dem Stalinismus zu Verfügung gestellt hat? Sollte BLOCH – ebenso wie PLATON – nicht gesehen haben, daß eine *vorausgesetzte* Idee des Wahren oder Gerechten, gleichgültig, ob sie nun wie bei PLATON eher statisch oder wie bei BLOCH eher dynamisch angelegt ist, die Menschen nur noch auf eine Entsprechung zu dieser Wahrheit hin ansehen muß? Stellt es tatsächlich einen systematischen Unterschied dar, ob die dreigeteilte Seele der platonischen Philosophie der vorausgesetzten Wahrheit Gottes zu entsprechen hat oder ob das Dunkel des gelebten Augenblicks, der Hunger, der utopische Trieb letzten Endes als Derivate einer sich entwickelnden, vorwärtsdrängenden Materie angesehen werden, deren Zug zum Besseren klar erkennbar sei?

Nach BLOCHSchen Kriterien jedenfalls stellt PLATONS Staat eindeutig eine Utopie dar, wenngleich PLATON selbst ein scharfes Bewußtsein davon hatte, daß diese Utopie allenfalls ein Modell ist, das nur näherungsweise verwirklicht werden kann. Warum aber spielt in PLATONS utopischer Konzeption nun ausgerechnet die Erziehung eine so hervorragende Rolle, warum dachte PLATON nicht, wie viele moderne Revolutionäre, an eine Umwälzung der Gesellschaft mit politischen Mitteln? Liegen die Gründe hierfür alleine in einer realistischen Einschätzung der Wirkung unerwünschter Ratschläge? „Wenn aber einer gar nicht um Rat fragt oder offensichtlich einem Ratgeber keinesfalls folgen wird, auf so einen Menschen gehe ich ungebeten nicht zu mit meinem Rat, und zwingen werde ich niemanden mit Gewalt – und wenn es mein Sohn ist. Einem Sklaven würde ich meinen Rat geben, und wenn er nicht wollte, würde ich auch Gewalt anwenden ...“ (PLATON 1990b, S. 387).

Der tiefere Grund für die Ablehnung einer gewaltsamen Überzeugung ist in PLATONS Ideenlehre zu finden, gemäß derer nur jene in der Lage sind, das Wahre und Gerechte zu erkennen, deren Seelen dem Erkenntnisgegenstand in ihrer Substanz entsprechen. Ein listiges oder auch erzwungenes Lernen würde daran nichts ändern, da alle, wie PLATON sagt, die dem Gerechten von Natur *nicht* zuneigen, seiner sogar dann nicht inne werden könnten, wenn sie denn lernfähig wären. Umgekehrt gilt, daß auch all jene, deren Seele zwar der Idee entspricht, die aber nicht lernfähig sind, ebensowenig in der Lage sind, „die Wahrheit über menschlichen Wert oder Unwert zu erfahren“ (ebd., S. 421). Bei Seelen, die der Idee in ihrer Substanz nicht entsprechen, wäre jede noch so gewaltsame Anstrengung von vornherein vergeblich, während Lern- und Erinnerungsfähigkeit nicht durch Gewalt und Zwang erweckt werden können.

PLATONS „Staat“ stellt somit eine Utopie dar, die zu ihrer Verwirklichung zwingend auf pädagogisches Handeln jedenfalls einem bestimmten Teil der

Bürger gegenüber angewiesen ist, nämlich gegenüber jenem Teil, dessen Seele in ihrer Substanz der im Staat verwirklichten Idee des Guten entspricht und der zudem über Lernfähigkeit verfügt. Die nicht erst von BLOCH bemerkten, eigentümlich rigiden Züge dieser Utopie resultieren weniger aus ihren zeitbedingten Übernahmen aristokratischer Moral, als aus einer methodischen Konzeption, *die den inneren Zusammenhang von Seele, d. h. Individualität hier und staatlichem Zusammenleben im Lichte der Idee dort in den Mittelpunkt stellt. Diese (höchste) Idee, PLATON bezeichnet sie gelegentlich auch als „Gott“, ist jedem Wandel entzogen:* „Offenbar also ist Gott einfach und wahr in Wort und Tat und verwandelt sich weder selbst, noch hintergeht er andere, weder in Erscheinungen noch in Reden noch indem er ihnen Zeichen sendet, weder im Wachen noch im Schlaf“ (PLATON 1990 a, S. 175).

MARTHA NUSSBAUM konnte zeigen, daß die Ideenlehre von PLATONS mittleren Dialogen, wie sie im „Phaidon“, im „Symposion“ und eben im „Staat“ entwickelt ist, erhebliche Konsequenzen für eine Theorie der Individualität hat. In dem Ausmaß, in dem die Seele sich durch Lernen, Einsicht und Erkenntnis der Idee des Guten nähert und ihre kontingenten Eigenschaften wie Begierden, Neigungen und Prägungen abwirft, wird sie der Idee ähnlich und verliert ihre unverwechselbar eigenen Züge (NUSSBAUM 1986, S. 165f.). Unverwechselbar Neues ist daher – jedenfalls im Sinne von Utopien, die ihren Namen verdienen – aus Platons Konzeption nicht zu gewinnen. *Die dem „Staat“ notwendige Pädagogik zielt auf nicht weniger als auf die Institutionalisierung des ewig Wahren, nachdem es einmal von den hierzu Begabten erkannt worden ist.*

Jene Individualitäten, die die politische Pädagogik des mittleren PLATON hervorbringen soll, erweisen sich somit im besten Falle als mangelhafte Fälle des ewig gleichen Wahren und Guten. Daher vermag PLATON zwar durchaus den Wandel menschlicher Gesellschaften zu denken, aber doch nicht so, daß diese Gesellschaften Formen annehmen könnten, die der philosophischen Erkenntnis bisher fremd waren.

Im letzten Teil des „Staats“, im achten und neunten Buch, entwirft PLATON nicht nur eine zutiefst pessimistische Theorie des allmählichen Verfalls des besten Staates über die Oligarchie und Demokratie bis zur Tyrannei, sondern konzipiert zugleich die früheste Form einer Theorie politischer Sozialisation. Der interne Zusammenhang von Seele und Staatsform ermöglicht PLATON eine äußerst modern anmutende Theorie funktionaler Bezüge zwischen psychischer Ausstattung der Individuen und Ausprägungen von Herrschaft, die durch mehr oder minder kontingente Formen menschlichen Versagens angesichts der Idee notwendig ins jeweils schlechtere ableiten. Die Einsicht in diesen Verfallszusammenhang führt den Philosophen endlich zur politischen Skepsis und zu entsprechender Zurückhaltung, ja zu einer gewissen Wahlfreiheit im politischen Engagement: „Ich verstehe“ läßt PLATON den Gesprächspartner des Sokrates sagen „du meinst in dem Staate, den wir jetzt durchgegangen sind und angeordnet haben und der in unseren Reden liegt; denn auf der Erde glaube ich nicht, daß er irgendwo zu finden sei.“ „Aber“ so antwortet SOKRATES „im Himmel ist doch vielleicht ein Muster aufgestellt für den, der sehen und nach dem, was er sieht, sich selbst einrichten will. Es gilt aber gleich, ob ein solcher irgendwo ist oder sein wird, denn dessen Angelegenheiten allein wird er doch

verwalten wollen, eines anderen aber gar nicht.“ Mit der Bemerkung „Wahrscheinlich wohl“ des Gesprächspartners schließt das neunte Buch des „Staates“ (ebd., 1990 a, S. 789).

Für ein Denken über die Möglichkeit pädagogischer Utopien hat die Auseinandersetzung mit PLATONS „Staat“ eine Reihe bemerkenswerter Ergebnisse erbracht:

1. Der Kurzschluß zwischen einer vorausgesetzten – ontologischen – Idee und ihr zugeordneten psychischen Eigenschaften von Menschen zieht entweder zwanghafte oder resignative Konsequenzen für pädagogisches und politisches Handeln nach sich.

2. Die vorausgesetzte und angestrebte Erkenntnis eines bereits bestehenden obersten Gutes läßt vielleicht eine Utopie als Realisierung des Bekannten und Erkannten, nicht aber als Einbruch des Neuen zu.

3. PLATONS Konzeption der pädagogischen Utopie hat – bis hin zu ERNST BLOCH – einen Typus utopischen Denkens geprägt, der sich dadurch auszeichnet, daß es ihm um die Realisierung eines prinzipiell *Erkennbaren* und bereits *Erkannten* geht. Damit kreist dieser Typus utopischen Denkens, dem auch noch die marxistischen Weltanschauungen und ihre Pädagogiken verpflichtet waren, um eine Konzeption der Zeit, die sich entweder an der Vergangenheit oder an einem stehenden Jetzt orientiert. Paradoxerweise stellen sich damit Utopien, die doch in der Regel auf das ganz Neue und Andere zielen, als besonders konservative Gedankengebilde dar.

II.

Die modernen, dem eigenen Anspruch nach anti-metaphysischen Sozialwissenschaften, die sich in fallibilistischer Weise sowohl von allen Einsichten in das *Wesen* des Menschen verabschiedet haben als auch darauf verzichten, menschlichem Zusammenleben Sinn zu stiften, haben sich konsequenterweise vom utopischen Denken befreit und anstatt dessen in deskriptiver Weise gefragt, *wie* im sozialen Zusammenleben Neues (neue Lebensformen, Institutionen, psychische Prägungen) entsteht.

Die Frage nach dem Entstehen von Neuem läßt sich auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen stellen und beantworten: auf der Ebene sozialer Strukturen bzw. allgemeiner Funktionsgesetze gesellschaftlicher Systeme; von Überlegungen also, die beispielhaft von TALCOTT PARSONS ausgeführt worden sind.

Auf einer weniger abstrakten Stufe hat etwa NORBERT ELIAS in seinem „Prozeß der Zivilisation“ den Versuch unternommen, aufgrund einer kausalen und funktionalen Analyse bestimmter Institutionen das Entstehen *neuer* gesellschaftlicher Konfigurationen zu erklären und ihren Niederschlag in den psychischen Dispositionen der Individuen zu beschreiben.

Sowohl PARSONS als auch ELIAS stehen mit ihrer systematischen Verschränkung von sozialstrukturellen, handlungs- und persönlichkeits-theoretischen Überlegungen in der Schuld von drei Soziologen, die – mutatis mutandis – gesellschaftlichen Wandel handlungstheoretisch erläutert und somit das Entstehen des Neuen an *bestimmte* Konstellationen von Akteuren im Rahmen

einer immer auch normativ gesteuerten Vergesellschaftung gebunden haben. Im Werk von WEBER und DURKHEIM ist es ein bestimmter Persönlichkeitstypus vor dem Hintergrund einer gegebenen normativen Konstellation, bei MEAD eine bestimmte innere Konstellation der Subjekte, die zu Neuem führen. Alle drei Überlegungen zeichnen sich dadurch aus, daß sich in ihnen ein gleichsam romantischer Einbruch in bürgerliche oder traditionale Routinen ausdrückt.

WEBERS „charismatischer Führer“, DURKHEIMS „Abweichler“ und MEADS „I“ stehen in allen Fällen für reale gesellschaftliche Instanzen, die nicht nur Indikatoren, sondern vor allem auch Katalysatoren gesellschaftlichen Wandels sind.

Im folgenden ist zu prüfen, ob diese Instanzen lediglich soziologische Chiffren für ein ganz anderes Problem darstellen, oder ob ihnen auch ganz konkret jene Funktion des Herbeiführens und Durchsetzens von Neuem zugeschrieben wird.

„Das Charisma ist *die* große revolutionäre Macht in traditional gebundenen Epochen. Zum Unterschied von der ebenfalls revolutionierenden Macht der ‚ratio‘, die entweder geradezu von außen her wirkt: durch Veränderung der Lebensumstände und Lebensprobleme und dadurch mittelbar der Einstellungen zu diesen, oder aber: durch Intellektualisierung, kann Charisma eine Umformung von innen her sein, die, aus Not oder Begeisterung geboren, eine Wandlung der zentralen Gesinnungs- und Tatenrichtung unter völliger Neuorientierung aller Einstellungen zu allen einzelnen Lebensformen und zur ‚Welt‘ überhaupt bedeutet“ (WEBER 1976, S. 142).

„Charisma“ als außeralltägliche Persönlichkeitseigenschaft entbindet ihre Kraft nach WEBER in der Bewährung des charismatischen Führers vor den Erwartungen seiner Anhänger, ohne daß doch die Anerkennung, die sich an der Bewährung bemißt, der innere Legitimitätsgrund der charismatischen Herrschaft ist. Charismatische Herrschaft – so scheint WEBER zu meinen – hat überhaupt keinen inneren Legitimitätsgrund, sondern lediglich eine kausal bindende Wirkung auf die Anhängerschaft, die solange anhält, wie von der charismatischen Herrschaft Wohlergehen für die Beherrschten ausgeht. Es kann hier nicht darum gehen, den möglichen Aporien dieser Legitimitäts- bzw. Nonlegitimitätstheorie nachzugehen, sondern allenfalls darum, zu fragen, *wie* der charismatische Führer dazu beiträgt, alle Einstellungen zu allen einzelnen Lebensformen und zur „Welt“ zu revolutionieren. Auf welche Dispositionen, auf welchen Resonanzboden stößt der charismatische Herrscher bei den Beherrschten?

Charismatische Herrschaft greift nach WEBER in Herrschaftsverbänden vom Typ der Gemeinde, also in solchen Herrschaftsformen, die vor allem „emotional“ vergemeinschaftet sind. In diesem Rahmen kann der charismatische Führer im Appell an gemeinsame emotionale, d. h. tief sitzende, aber in der Analyse oberflächliche Stellungnahmen zur Welt über Erregung und Hingabe neue Regeln setzen und seinen Appell durch die eigene Bewährung im Leben untermauern. Beides, emotionaler Appell und Bewährung im Leben lösen bei den Beherrschten eine innere „Umkehr“, eine Reorganisation ihres ganzen eigenen Lebens aus. Charismatische Herrschaft, der jedes geregelte Verfahren fremd ist, beruht auf einer organisationsfremden, auf persönlicher Loyalität aufbauenden Beziehung zwischen Prophet und Jüngern im Sinne der Gefolgs-

schaftstreue. Die Nutzung von Gütern und Sachleistungen ist in dieser Beziehung nicht an kodifizierte Besitztitel gebunden, sondern beruht auf der subjektiven Wertschätzung der Anhängerschaft durch den Führer oder Propheten. Das Fehlen des geregelten Verfahrens mitsamt der inneren Tendenz zur Veralltäglichen des Charismas unterstreicht die konstitutive Labilität aller charismatischen Herrschaft, die für WEBER ohnehin stets nur ein – notwendiges – Übergangsphänomen darstellt, ein Phänomen, das sich keineswegs nur den Eigenschaften des charismatischen Führers, sondern einer bestimmten Konstellation von Umständen verdankt: „Die Schöpfung einer charismatischen Herrschaft in dem geschilderten ‚reinen‘ Sinn ist stets das Kind ungewöhnlicher äußerer, speziell politischer oder ökonomischer, oder innerer seelischer, namentlich religiöser Situationen, oder beider zusammen, und entsteht aus der, einer Menschengruppe gemeinsamen, aus dem Außerordentlichen geborenen Erregung und aus der Hingabe an das Heroentum, gleichviel welchen Inhalts“ (ebd., S. 661).

Damit erweist sich charismatische Herrschaft eher als Ausdruck und Katalysator denn als Ursache des Außerordentlichen. Andererseits – und hieran läßt WEBER keinen Zweifel – ist eine auch *innerliche* Umstellung der Beherrschten, die anderes ist als eine lediglich äußere Anpassung wie im Fall der Rationalisierung, auf die labile und personengebundene Form charismatischer Herrschaft angewiesen. Man mag zur Deutung dieses Phänomens unterschiedliche sozialpsychologische Theoreme – nicht zuletzt FREUDS „Massenpsychologie und Ichanalyse“ heranziehen – in diesem Kontext kommt es auf etwas anderes an:

Die Labilität sozialer Strukturen bedarf zu ihrer Überwindung und zur Formation neuer Strukturen einer individuellen Person. Charismatische Herrschaft läßt gleichsam den inneren Menschen der Beherrschten über die wirkliche Person des charismatischen Führers zu einer Erneuerung finden, die nicht nur auf Identifikation beruht, sondern auf dem Freigeben bisher nicht zugelassener innerer Möglichkeiten. In der Theorie charismatischer Herrschaft wird deutlich, daß soziale Strukturen und Institutionen der Herrschaft auf ihre *Verankerung* und *Verwirklichung* in individuellen Menschen angewiesen bleiben. Damit beruhen Strukturen in letzter Instanz auf Personen, auf – wenn auch unzählbar vielen – einzelnen Menschen. Veränderte Individualitäten fungieren somit als hinreichende Bedingungen des gesellschaftlich Neuen.

Über WEBER hinaus hat dessen Zeitgenosse EMILE DURKHEIM eine Theorie solcher Veränderungsprozesse in seiner Theorie der Anomie vorgelegt und zwar zunächst so, daß er die Auswirkungen strukturellen Wandels im Verhalten der Individuen analysierte. In seinen Untersuchungen zum Selbstmord, die ausdrücklich auf jeden individualpsychologischen Ansatz verzichten, kann DURKHEIM verdeutlichen, daß es eine bestimmte Beziehung zwischen der Geltung einer allgemein akzeptierten normativen Ordnung und individuellen Handlungsprogrammen ist, die über die Häufigkeit und die Art des Vorkommens von Selbsttötungen befindet. DURKHEIM postuliert in einer nicht-psychologischen Perspektive den von den Individuen vor dem Hintergrund geteilter Normen aktualisierten Sinn von Handlungen als jene Größe, die die Stabilität einer Gesellschaft aufrecht erhält. Nur solange, wie die Individuen sowohl die kollektiv vorgegebenen Normen als die auch für sie verbindlichen Handlungs-

rahmen akzeptieren, können sie sich und ihre Lebensvollzüge so anerkennen, daß weiteres Handeln möglich wird. In dem Augenblick, in dem aufgrund äußerer Einwirkung oder strukturellen Wandels die Verbindlichkeit von Normen nachläßt und damit die Fraglosigkeit lebensweltlicher Orientierungen brüchig wird, verliert die biologisch bedürfnisbestimmte Individualität jene regelhaften Vorgaben, die der an sich formlosen Antriebsbasis jene Richtung verleihen, auf die soziales, intersubjektives Handeln angewiesen ist. Freilich hat DURKHEIM keine Theorie *eines* überwölbenden sozialen Sinns, einer normativen Vorgabe gesellschaftlichen Zusammenlebens entworfen, sondern durchaus gesehen, daß sowohl die interne Struktur als auch die externe Ausformung sozialen Sinns sich im Übergang von Gesellschaften mechanischer Solidarität zu und in Gesellschaften organischer Solidarität verändert und vielfältigt. M.a.W.: DURKHEIM beobachtet realistisch, daß Gesellschaften durch eine zunehmende Vielzahl normativer Subsysteme gekennzeichnet sind und zwar so, daß diese Subsysteme die ihnen anhängenden Individuen stabilisieren, sie aber zugleich in Konflikt mit einem herrschenden bzw. überwölbenden Normensystem bringen. Aus dieser Beobachtung heraus gelangt DURKHEIM zu einer mindestens wertfreien, wenn nicht gar positiven Bewertung abweichenden Verhaltens. Mit der Feststellung, daß die jeweiligen Abweichler von heute die normative Mehrheit von morgen repräsentieren können, hat DURKHEIM – ebenso wie WEBER – einen sozialen Ort bestimmt, an dem aber „das Neue“ vorzüglich wirkt und verwirklicht ist.

In einer grundsätzlichen Überlegung zur Funktion moralischer Gefühle in den „Regeln der soziologischen Methode“ führt DURKHEIM aus, daß die Voraussetzung moralischen Fortschritts an die Ausbildung individueller Originalität gebunden ist – der Originalität des moralischen Virtuosen, die über dem Durchschnitt des moralischen Bewußtseins steht, müsse auch eine Moral entsprechen, die sich unter diesem Niveau befinde, da das eine das andere bedinge.

„Das ist nicht alles“ führt DURKHEIM diesen Gedanken weiter. „Außer dieser indirekten Zweckmäßigkeit geschieht es, daß das Verbrechen in der sittlichen Entwicklung sogar eine nützliche Rolle spielt. Es hält nicht bloß den notwendigen Änderungen den Weg offen, in manchen Fällen bereitet es auch diese Änderungen direkt vor. Nicht bloß befinden sich da, wo es existiert, die Kollektivgefühle in einem wandlungsfähigen Zustand, um neue Formen anzunehmen, sondern es trägt auch zuweilen dazu bei, um ihre zukünftige Form voraus zu bestimmen. Wie oft ist das Verbrechen wirklich bloß eine Antizipation der zukünftigen Moral, der erste Schritt zu dem, was sein wird“ (DURKHEIM 1961, S. 160).

Damit schreibt DURKHEIM nicht nur abweichendes Verhalten, sondern auch und gerade das ja moralisch mit Unwerturteilen behaftete „Verbrechen“ als entscheidenden Faktor sozialen Wandels fest. Daß „Abweichung“ normal, ja sogar notwendig sei, daß damit erhebliche Verstöße gegen gesetzte oder Brauchtümliche soziale Normen gleichsam heilig gesprochen werden, hat seit jeher Anstoß erregt und auch für DURKHEIM die Frage aufgeworfen, ob nicht Zustände denkbar sind, die keine Devianz kennen. In einem Gedankenexperiment stellt sich DURKHEIM eine Gemeinschaft der Heiligen, etwa ein Kloster vor, um denn doch zu dem Schluß zu kommen, daß auch und gerade solche

strikt moralischen Gemeinschaften Abweichler hervorbringen würden. Sogar wenn es in einer solchen Gemeinschaft weder körperliche Gewalt noch Eigentumsdelikte gäbe, wäre Abweichung aufgrund des Normenbewußtseins hier und der Individualität der Menschen dort unvermeidlich. In einer solchen Gemeinschaft würden dann vielleicht üblicherweise als läppisch geltende Regelverstöße – wie etwa das Zuspätkommen zu den gemeinsamen Mahlzeiten – zum Skandal. Das Zusammenspiel von nicht dispensierbarem Normenbewußtsein und der als anthropologisch ausgewiesenen Unfähigkeit, den normativen Erwartungen aller Akteure genau zu genügen, begründet die Normalität von Abweichung, wo immer Menschen zusammenleben.

Der Hinweis auf anthropologische Konstanten stimmt heute mißtrauisch – DURKHEIMS Argument freilich vermag den Verdacht einer Ontologisierung nur historisch zufällig erworbener Eigenschaften zu entkräften. Denn die letzte Ursache des Ungenügens gegenüber allen normativen Erwartungen liegt nach DURKHEIM schlicht in dem – nun in der Tat basalen – Umstand begründet, daß sich die menschliche Gattung *biologisch* über einen bestimmten Typus von Individualitäten reproduziert. Schon die meisten Tiergattungen reproduzieren sich über Individuen, d. h. über genetisch mit kleinen Abweichungen versehene und so äußerlich unterschiedene, raum-zeitlich voneinander getrennte Exemplare. Bei der Gattung Mensch, die ihr Verhalten kaum über Instinkte, dafür umsomehr über Handlungen koordiniert, tritt das Befolgen von einsehbaren Regeln an die Stelle der Motivation durch physische oder hormonale, extrinsische oder intrinsische Auslöser. Regeln aber zeichnen sich im Unterschied zu mehr oder minder strikten Naturgesetzen, d. h. theoretisch gewonnenen Idealisierungen oder Wahrscheinlichkeitshäufungen, d. h. Regelmäßigkeiten, dadurch aus, daß sie jedenfalls im Prinzip bewußt und reflexiv befolgt oder eben auch verworfen werden können. Menschliche Individuen verfügen im Unterschied zu den meisten tierischen Gattungen nicht nur über eine nach außen, sondern auch nach innen – sich selbst gegenüber – abgegrenzte Individualität. Diese Individualität, die auf der biologischen Disposition eines komplexe Symbolketten reflexiv verarbeitenden Großhirns und einer klar diskriminierbaren und intersubjektiv übertragbaren lautlichen Artikulationsfähigkeit solcher Symbole beruht, kann sich zu symbolisch vorgetragenen Normen gar nicht anders als in wählbaren Ja/Nein-Stellungnahmen verhalten. Sie ist auf eine Aneignung dieser Normen vor dem Hintergrund ihrer unverwechselbar einzigartigen Perspektive, d. h. sie ist zur Interpretation gezwungen.

Menschen müssen auf normative Vorgaben in ihren Handlungen unterschiedlich – und das heißt mehr oder minder entsprechend – reagieren, weil sie aufgrund ihrer Individuation unterschiedlich sind. Substrat dieses Unterschiedes ist zunächst die biologische Konstitution, sodann eine je unterschiedlich verlaufende Sozialisation und endlich ihre unterschiedliche Plazierung im sozialen Gefüge. In der Normalität der Devianz entpuppt sich der gerade für DURKHEIM erstaunliche Tatbestand, daß bei aller Vorherrschaft sozialer Strukturen und kollektiver Normen es die Individualität der Individuen ist, über die sich gesellschaftlicher Wandel vollzieht. Trat bei WEBER die Individualität im Gegensatz von traditionaler und charismatischer Herrschaft, in der Differenz von äußerlicher „Rationalisierung“ und innerlicher Umkehr in Erscheinung, so

entbirgt sie sich bei DURKHEIM als Prinzip jenes sozialen Wandels, der normative Vergesellschaftung durch Abweichung auflöst. In beiden Fällen tritt als Gegeninstanz zu Regel und Erwartung die romantische Gestalt von charismatischem Führer oder Abweichler in Erscheinung, die sich ihrerseits als Statthalter für einen nicht weiter faßbaren Begriff von Individualität, die stets Neues verbürgt, verstehen lassen.

Es war G. H. MEAD, der diesen weitertreibenden Charakter der Individualität in den Individuen selbst suchte und dabei die Spannung zwischen Regel und Ausnahme in der Dialektik von „Mich“ und „Ich“, – von Me und I –, also von verinnerlichten und stabilisierten normativen Erwartungen hier und einem blinden Überschuß im Handeln dort, verortete.

Die Zeitlichkeit menschlichen Selbstverständnisses, der Umstand, daß wir uns unserer Handlungen immer erst hinterher bewußt werden, jener blinde Fleck, der Handlung von Reflexion trennt, liegt nach MEAD in einer biologischen Quelle von Handlungsspontaneität, eben dem „Ich“, dessen Funktion darin besteht, auf vorgegebene Erwartungen stets unbestimmt und offen zu reagieren (MEAD 1968, S. 219; 221).

„Die Trennung von ‚Ich‘ und ‚ICH‘ ist keine Fiktion. Sie sind nicht identisch, da das ‚Ich‘ niemals ganz berechenbar ist. Das ‚ICH‘ verlangt nach einem bestimmten ‚Ich‘, insoweit wir die Verpflichtungen erfüllen, die im Verhalten selbst auftreten, doch ist das ‚Ich‘ immer ein wenig verschieden von dem, was die Situation selbst verlangt“ (ebd., S. 221).

MAX WEBER maß der Gestalt des charismatischen Führers die Funktion zu, strukturellen Wandel so zu vollziehen, daß dieser Wandel von den jeweils Beherrschten auch innerlich mitvollzogen wurde. Indem DURKHEIM als Ursache dieses Wandels neben Veränderungen der Arbeitsteilung auch anomische Zustände erkannt hat, konnte er deviantem Verhalten nicht nur jene Aufgabe zuerkennen, die WEBER dem charismatischen Führer zuschrieb, sondern zudem im Spannungsverhältnis von Individualität und Regelbefolgung eine Ursache strukturellen Wandels, des Neuen erkennen. Die innere Struktur dieser von DURKHEIM postulierten Individualität hat endlich MEAD mit seinem lebensphilosophischen Theorem vom dynamischen, blinden Fleck menschlichen Handelns, dem „Ich“ ausgemessen. *Das einer jeden menschlichen Handlung zugrundeliegende Spannungsverhältnis zwischen vorgegebener Regel und ihrer stets ungenauen, weil partiell blinden Erfüllung, die in der Zeitlichkeit jeder Subjektivität beschlossen ist, erweist sich so als die letzte Erklärung des Entstehens von Neuem.* Das, was sich als subjektives Movens neuer Verhältnisse, als die fruchtbare Nichtübereinstimmung von Regel und Fall erweist, wurzelt in der Blindheit der Subjektivität, der endlichen, handelnden und leidenden Individualität. Dem Denker der Utopie, ERNST BLOCH, war dieser Gedanke unter dem Etikett „Dunkel des gelebten Augenblicks“ stets gegenwärtig. „Aber am meisten dunkel bleibt schließlich das Jetzt selber, worin wir als Erlebende uns jeweils befinden. Das Jetzt ist der Ort, worin der unmittelbare Herd des Erlebens überhaupt steht, in Frage steht ... Nur wenn ein Jetzt gerade vergangen ist oder wenn und solange es erwartet wird, ist es nicht nur ge-lebt, sondern auch er-lebt. Als unmittelbar daseiend, liegt es im Dunkel des Augenblicks“ (BLOCH 1976, S. 334).

So erweist sich das Entstehen des Neuen ans Handeln gebunden, an ein Han-

deln, das aufgrund der ihm eigenen partiellen Undurchsichtigkeit soziale Reaktionen hervorruft, die auch von den bewußt Handelnden nicht beabsichtigt waren. Daß die Entstehung des Neuen ans Handeln gebunden ist, heißt aber auch, daß sein Ort eine Vielfalt einzelner, menschlicher Individuen ist. In ihrer partiellen Undurchsichtigkeit stellt diese Form der Individualität das präzise Gegenteil zu jener philosophisch aufgeklärten und gereinigten Seele dar, die für PLATON das Unterpfand eines vernünftigen und guten Lebens gewesen ist.

III.

Somit zeichnen sich zwei Konzeptionen der Utopie ab: Die gereinigte Verwirklichung des je schon – mindestens ansatzweise – bekannten Wahren und Guten oder das je und je durch gemeinsames Handeln entstehende Neue. Diese – handlungstheoretische und individualitätsbezogene – Konzeption des Neuen hat HANNAH ARENDT unter Bezug auf ARISTOTELES dem kontemplativ-theoretischen Denken ebenso entgegengestellt wie einer Form von Existenzphilosophie, die die Individualität der Individuen vor allem in ihrer Endlichkeit und Sterblichkeit beschlossen sah. Indem ARENDT sich des auch noch in der Existenzphilosophie überdauernden platonischen Moments der Suche nach dem wahren Selbst entledigt und den Hauptakzent ihres Denkens auf das den Menschen aufgegebenes gemeinsame Handeln legt, gelangt sie zum Konzept der „Natalität“, in dem nun – ohne daß ARENDT diesen Gedanken ausgeführt hätte – die Grundfrage der Pädagogik und der Politik als Frage nach der Entstehung des Neuen in je einem Fall – dem Individuum – zusammenschießen. „Auch an der Natalität sind alle Tätigkeiten gleicherweise orientiert, da sie immer auch die Aufgabe haben, für die Zukunft zu sorgen, bzw. dafür, daß das Leben und die Welt dem ständigen Zufluß von Neuankömmlingen, die als Fremdlinge in sie hineingeboren werden, gewachsen und auf ihn vorbereitet bleibt. Dabei ist aber das Handeln an die Grundbedingung der Natalität enger gebunden als Arbeiten und Herstellen. Der Neubeginn, der mit jeder Geburt in die Welt kommt, kann sich in der Welt nur darum zur Geltung bringen, weil dem Neuankömmling die Fähigkeit zukommt, selbst einen neuen Anfang zu machen, d. h. zu handeln. Im Sinne von Initiative – ein Initium setzen – steckt ein Element von Handeln in allen menschlichen Tätigkeiten, was nichts anderes besagt, als daß diese Tätigkeiten eben von Wesen geübt werden, die durch Geburt zur Welt gekommen sind und unter der Bedingung der Natalität stehen. Und da Handeln ferner die politische Tätigkeit par excellence ist, könnte es wohl sein, daß Natalität für politisches Denken ein so entscheidendes, Kategorien-bildendes Faktum darstellt, wie Sterblichkeit seit eh und je und im Abendland zumindest seit PLATO der Tatbestand war, an dem metaphysisch-philosophisches Denken sich entzündete“ (ARENDT 1981, S. 15/16).

Die Frage nach dem Verhältnis von Pädagogik und Utopie wird in dieser Konzeption von der problematischen und politisch gefährlichen Frage nach dem besten zu verwirklichenden Zustand, um dessen willen die Individuen so anders zu erziehen seien, befreit und auf ihren ureigenen Gegenstand zurückgeführt. Die konkrete Utopie – sie tritt, wenn wir ARENDT folgen – mit jeder

Geburt in die Welt und es käme mithin nicht so sehr darauf an, die Neuankömmlinge so oder anders zu formieren, der Heraufkunft der besten aller Welten zu dienen, sondern vielmehr darauf, *den Neubeginn, der sie sind*, vor den Zumutungen und Ansprüchen des schon Bestehenden zu schützen.

Freilich: Es bleibt unübersehbar, daß ARENDT die pädagogischen und bildungstheoretischen Implikationen ihrer Überlegungen weder präzisiert noch zu Ende gebracht hat. Im Gegenteil: so sehr ARENDT den Akzent auf die Voraussetzung aller Pädagogik, nämlich das „Neuankommen“ von Menschen in diese Welt legt, so wenig stellt sie sich der Frage, *wie* diese Fremdlinge zu Einheimischen werden, wann unter welchen Bedingungen sie dazu in der Lage sind, im vollen Sinne des Begriffs zu „handeln“. Denn so sehr jedes Neugeborene auch einen neuen Anfang darstellt, sowenig ist es doch dazu in der Lage, an jenem Medium zu partizipieren, das doch auch nach ARENDT für das Handeln vornehmlich in Frage kommt: der (öffentlichen) Sprache. An eben dieser Frage konnte PLATO seine theoretisch gewonnene, politisch umzusetzende Utopie des wahren Staates entwickeln. Die Lösung dieses Problems läge in einer Form pädagogischen Handelns, die das Heimischwerden der Fremdlinge in der Welt nicht um den Preis einer Festschreibung dieser Welt erzielt, sondern auch dem pädagogischen Handeln selbst jene Offenheit bewahrt, die ihm durch seine Konfrontation mit einem neuen Menschen vorgegeben wird.

Eine solche Theorie pädagogischen Handelns zu entwerfen bzw. zu rekonstruieren ist hier weder der Ort noch die Aufgabe.

In Frage stand alleine, ob und wie sich die in allen utopischen Wünschen beanspruchte Neuheit, Offenheit und Frische der Welt auch dann in pädagogisch-systematischen Kategorien bewahren läßt, wenn jedenfalls die meisten sozialistisch-utopischen Pädagogiken, denen es um die Herstellung wahrer und gerechter Verhältnisse ging, nicht nur zufällig gescheitert sind und damit der utopische Gedanke per se blamiert zu sein scheint. Wenn die hier unternommene Analyse pädagogisch-utopischen Denkens an seinem klassischen Beispiel (PLATONS „Politeia“) schlüssig war, wird nicht nur deutlich, wie eng Pädagogik und Politik der Sache nach verbunden sind, sondern auch, wie eine die Individualität der Individuen nicht ernst nehmende Konzeption wie die PLATONS sowohl pädagogische als auch politische Konsequenzen nach sich ziehen kann, die in die Unfreiheit führen.

Gleichwohl: Ist der Preis, der für die Verabschiedung ausgemalter Utopien und einer gezielten Erziehung zum Besseren hin zu erlegen wäre, nicht zu hoch? Führt die Bezugnahme auf die Individualität der Individuen, auf die relative Unvorhersehbarkeit der Ergebnisse allen Handelns und die blinden Flecke in jeder reflexiven Individualität, die Anleihen beim Konzept des charismatischen Führers und des romantisch verkärten Verbrechers nicht wieder zurück in die Aporien einer lebensphilosophisch geprägten, schlecht individualistischen, für die Dialektik der Gesellschaft blinden geisteswissenschaftlichen Pädagogik, die sich in ihrem Historismus, ihrer normativen Leere und ihrer kriterienlosen Offenheit für das jeweils Neue gegenüber dem pervertierten Platonismus einer rassistischen Pädagogik der Zucht als hilflos erwies? Ohne jeden Zweifel lassen sich die Irrgänge und die Ohnmacht der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und ihrer Vertreter so skizzieren. Gewiß läßt sich

das persönliche Versagen und die ohnehin vorhandene deutschnationale, konservative Neigung mancher ihrer Vertreter mit diesen theoretischen Vorentscheidungen kurzschließen. Gleichwohl – der Individualismus eines WILHELM FLITNER, der wohl eher aus Angst vor den Kommunisten und aus Sorge um seine Familie kurzfristig den Nationalsozialismus politisch begrüßte, um ihm denn doch – zaghaft zwar – theoretisch zu widersprechen; die politische Verwirrtheit, die den deutschnationalen Volksgemeinschaftsanhänger EDUARD SPRANGER zwischen prinzipieller Parteinahme und ablehnender Distanz hin und her schwanken ließ; die Mischung aus Opportunismus und dem Willen, den eigenen Romantizismus zu überwinden, die HERMAN NOHL kennzeichnet – all dies entstammt zwar *einem* Milieu, aber nicht notwendigerweise dem *gleichen* Geist. Christlich-innerliche Jugendbewegung, deutschnationale Professorenattitüde, liberaler Kulturprotestantismus und ängstlicher Individualismus – all diese unterschiedlichen Motivbestände gingen in die durchaus unterschiedlichen Reaktionen der führenden geisteswissenschaftlichen Pädagogen des Jahres 1933 ein. Im Sinne der hier vorgetragenen Überlegungen wäre es die Aufgabe eines historisch-systematischen Forschungsprogramms, herauszufinden, welche Konzeption von Individualität jene Erziehungsphilosophen *im einzelnen* leitete, und welches die systematischen Defizite ihrer Individualitätskonzeption in politischer Hinsicht waren.

Meiner Vermutung nach lag das politische Scheitern der geisteswissenschaftlichen Pädagogik weniger an ihrem *zu großen* Individualismus, ihrem *zu starken* Nihilismus, ihrem *zu massiven* Glauben an einen charismatischen Führer, sondern daran, daß sie diese Ideen nicht konsequent zu Ende brachten. Eine radikale Theorie der Individualität hätte diese Geister nicht nur zu wankelmütigen Vernunftsrepublikanern, sondern zu kämpferischen Liberalen werden lassen müssen; ein zu Ende gedachter Skeptizismus allen überbordenden Ideologien gegenüber hätte zu einem kompromißlosen Verfassungsprozeduralismus geführt. Einzig das Motiv charismatischer Führerschaft, das Prinzip des hereinbrechenden, personalen Neuen ist in dieser Weise nicht liberalisierbar. Paradoxerweise war es aber genau dieses zum Teil auch revolutionär-anarchistische Motiv, welches die beim autoritären Staat Schutz suchenden, verängstigten Vernunftsrepublikaner auch gar nicht in Anspruch nehmen wollten.

Läßt sich vor dem Hintergrund des historischen Scheiterns einer so auf Individualität setzenden Pädagogik noch an einer Konzeption des Neuen festhalten, die derartige Preise nicht mehr zu entrichten hat?

Womöglich ist dies über den von HANNAH ARENDT gewiesenen Weg einer Theorie politischer Freiheit aus dem Geist des Handelns denkbar, einer politischen Freiheit, deren Verfaßtheit keineswegs ihrer Offenheit widersprechen muß. In einer Überlegung zur Gründung der US-amerikanischen Verfassung und ihrem Selbstverständnis in der Formel „Novus ordo saeculorum“ führt sie aus: „Was in jenen Jahren der Gründung zutage trat, als die Fundamente eines neuen Gemeinwesens nicht von dem einen Baumeister, sondern von der vereinigten Macht der Vielen gelegt wurden, ist das Prinzip wechselseitigen Versprechens und gemeinsamen Beratens“ (ARENDT 1974, S. 275).

Das Handeln ist – anders als die im Prinzip einsame Schau des Theoretikers – auf eine Vielfalt von gleichberechtigten Subjekten angelegt, die im Modus der Beratung und der wechselseitigen normativen Verpflichtung ihre Freiheit aus-

bilden. Diese Überlegung ins Pädagogische zu transformieren, sollte nicht weiter schwerfallen: spätestens seit PIAGETS Schrift über das „moralische Urteil beim Kinde“ liegt im genetischen Strukturalismus eine Bildungstheorie vor, die das Handeln der Individuen in seiner Emergenz in den Mittelpunkt stellt, ohne indessen an der Idee der Gerechtigkeit zu verzweifeln bzw. sie inhaltlich vorzuprägen.

Literatur

- ARENDT, H.: *Vita Activa oder Vom tätigen Leben*. München 1981.
ARENDT, H.: *Über die Revolution*. München 1974.
BLOCH, E.: *Das Prinzip Hoffnung*. Frankfurt a.M. 1976.
DURKHEIM, E.: *Die Regeln der soziologischen Methode*. Neuwied 1961.
MEAD, G.H.: *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt a.M. 1968.
NUSSBAUM, M.: *The fragility of goodness – Luck and ethics in Greek tragedy and philosophy*. Cambridge 1986.
OEVERMANN, U.: *Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung der Entstehung des Neuen*. In: MÜLLER-DOHM, S. (Hrsg.): *Jenseits der Utopie*. Frankfurt a.M. 1991, S. 267–336.
PLATON: *Politeia*. Werke Band 4. Darmstadt 1990 (a).
PLATON: *Der siebte Brief*. In: *Werke*, Band 5. Darmstadt 1990, S. 366–443 (b).
WEBER, M.: *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen 1976.

Abstract

Proceeding from Plato's theory of pedagogics, the author sketches an action-theoretical conception of the new following EMILE DURKHEIM, MAX WEBER, and GEORGE HERBERT MEAD. The new, with which every pedagogical theory must be concerned, cannot be a straightforward utopia but, rather, the unmistakable new of every newborn individual. In this respect, HANNAH ARENDT's theory of natality contains a pertinent theoretical core, which has as yet not been fully developed.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Micha Brumlik, Erziehungswissenschaftliches Seminar,
Akademiestraße 3, W-6900 Heidelberg